

Basil Bernstein

Sociologia para a Educação

Ana Maria Morais

Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Versão pessoal revista do texto final do artigo publicado:

In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI.
Lisboa: Edições Afrontamento (2004).

BASIL BERNSTEIN
SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO*

Introdução

Basil Bernstein foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e director da Sociological Research Unit, situando-se entre os grandes sociólogos do século 20. Bernstein mostrou um constante e muito particular interesse pela educação, constituindo as suas ideias a gramática mais avançada para compreender os presentes sistemas educativos e as mudanças que neles têm tido lugar. Bernstein inspirou muitas gerações de investigadores, educadores e estudantes de todo o mundo, continuando o seu legado a modelar a forma como fazemos investigação e como compreendemos o mundo social (Davies 2001, p.1).

As publicações de Bernstein tiveram início em 1958 e desenvolveram-se continuamente até 2000. A evolução do seu pensamento aparece fundamentalmente em cinco volumes, referidos em conjunto como *Class, Codes and Control, I-V*. A primeira edição do *Volume I* foi publicada em 1971 e a segunda edição do último volume em 2000. Bernstein fez constantes revisões das suas ideias ao longo das diferentes edições e livros. Em retrospectiva, considera que, há quatro dos seus artigos que constituem marcos da teoria:

1971 – On the classification and framing of educational knowledge

1981 – Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model

1986 – On pedagogic discourse

1999 – Vertical and horizontal discourse: An essay

* Este artigo contém partes de textos previamente publicados em Morais, A. M. (2002) e Morais e Neves (2001).

Bernstein considera que o seu trabalho inicial na Sociological Research Unit cristalizou no artigo *Classification and Framing*, onde conseguiu libertar-se das imperfeições da teorização sócio-linguística, fazer a distinção entre poder e controlo, distinção que considerava ser absolutamente necessária, e mostrar que podia haver modalidades de códigos elaborados. Desta forma, a questão consistia em descobrir quais eram os princípios de selecção, porque razão uma modalidade particular de código elaborado era institucionalizada para grupos particulares de alunos.

Embora Bernstein considere este um artigo fundamental, pensa que o artigo mais importante foi *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model*. Os dois estão separados por um período de tempo de dez anos. Bernstein afirma que este artigo olhou para o que tinha sido feito anteriormente e produziu uma teorisação dos códigos muito mais formal e conceptualmente elegante. O artigo sobre as modalidades de código tentou colmatar deficiências anteriores no que respeita ao processo de transmissão/aquisição, à definição do contexto e às traduções macro-micro, através do desenvolvimento do que considerou ser uma linguagem de descrição mais poderosa. Ele abriu caminho ao aparelho pedagógico. Até aos anos 80, o trabalho foi dirigido para a compreensão dos diferentes princípios de transmissão/aquisição pedagógica, dos seus contextos de geração e da sua mudança. Estes princípios foram conceptualizados como modalidades de código. Contudo, o que era transmitido não foi analisado por si próprio, para além da classificação e enquadramento das categorias do currículo.

Em meados dos anos 80, o que era transmitido passou a ser o foco da análise. A teoria da construção do discurso pedagógico, das suas regras de distribuição, recontextualização e avaliação e da sua base social foi então desenvolvida: o aparelho pedagógico. O artigo *On Pedagogic Discourse*, primeiramente publicado em 1986, transformou-se numa versão muito mais elegante em 1990. Nesta, foi criada uma forma de análise que fez a distinção entre fracções de classe e onde se colocou a hipótese de que a orientação ideológica, os interesses e modos de reprodução cultural estariam relacionados com as funções dos agentes (controlo simbólico ou economia), o campo de localização e a posição hierárquica.

Contudo, as *formas* dos discursos, isto é, os princípios internos da sua construção e da

sua base social, não foram analisados. Desenvolveu-se uma análise das modalidades dos códigos elaborados e dos seus contextos sociais de geração e uma análise da construção do discurso pedagógico que as modalidades dos códigos elaborados pressupunham, mas não se procedeu a uma análise dos discursos sujeitos a transformação pedagógica (1999). Isso foi feito no artigo *Vertical and Horizontal Discourse: An essay*.

A teoria de Bernstein contém duas dimensões interligadas, conceptual e metodológica, evidente nas seguintes citações:

Fiz uma escolha deliberada ao focar-me profundamente nas regras que modelam a construção social do discurso pedagógico e das suas diversas práticas. Faço isto porque acredito que a teoria sociológica é muito longa em metateoria e muito curta em fornecer princípios específicos de descrição. Concentrar-me-ei [...] em construir [...] modelos, que possam gerar descrições específicas. Acredito que sem... [isto] não há forma de poder compreender o modo como os sistemas de conhecimento se tornam parte da consciência. (Bernstein, 1996, p.17).

[...] Todos temos modelos – alguns são mais explícitos do que outros; todos utilizamos princípios de descrição – novamente alguns são mais explícitos do que outros; todos estabelecemos critérios que nos permitem produzir as nossas próprias descrições e ler as descrições dos outros – novamente esses critérios podem variar na sua explicitação. Alguns dos nossos princípios podem ser quantitativos enquanto outros são qualitativos. Mas o problema é fundamentalmente o mesmo. No final, de quem é a voz que fala? Eu prefiro ser tão explícito quanto possível. Assim, pelo menos, a minha voz pode ser desconstruída. (Bernstein, 1996, p.129).

Sem perder a sua identidade como grande sociólogo, Bernstein estabeleceu constantes ligações com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a linguística, a antropologia e a epistemologia.

Considero que esta é apenas uma das muitas razões pela qual a sua teoria tem sido amplamente utilizada por áreas do conhecimento tão diversas. Mas é também uma das razões pela qual muitos sociólogos não a têm aceite com facilidade e a têm criticado ao longo do tempo – as suas identidades foram constituídas nas múltiplas versões, fortemente classificadas, da sociologia e da sua gramática fraca, rejeitando assim qualquer tentativa para esbater as fronteiras entre disciplinas. Muitos pensam que o trabalho de Bernstein, ao qual a sua crítica se dirige, parou há trinta anos. Acredito que por trás disto está o facto de a sua teoria se distinguir de outras teorias da sociologia em muitos aspectos fundamentais, apresentando uma estrutura conceptual forte que a coloca no âmbito das estruturas horizontais de conhecimento de gramática forte e mesmo, poder-se-ia dizer, em muitos aspectos, no âmbito de estruturas hierárquicas de

conhecimento.

A forma como Bernstein desenvolveu a sua teoria pode ser vista como tendo muitas características em comum com a forma como as teorias em ciências experimentais se têm desenvolvido. Embora esta possa ser considerada uma visão não legítima, é muito interessante pensar nesta teoria como pertencendo a uma perspectiva racionalista, em que primeiramente se constrói um modelo e se define uma abordagem metodológica que abre caminho para trabalho de investigação de testagem, modificação e ampliação. No entanto, é esta mesma característica que não é facilmente aceite por muitos sociólogos. O poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência, que é parte da grandeza da teoria de Bernstein, constitui uma razão para a sua rejeição por muitos sociólogos, que não partilham de tais preocupações.

A teoria de Bernstein abre caminho a novas perspectivas na investigação educacional, criando uma linguagem interna de descrição que permite um trabalho empírico frutificador e de bases seguras.

Não é possível, dentro dos limites desta palestra, abarcar toda a riqueza do trabalho de Bernstein. Escolhi, então, falar sobre a sociologia *para* a educação, que ele desenvolveu, através de uma poderosa linguagem interna de descrição, a qual por sua vez permitiu o desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição que dirija a investigação empírica. Vou-me, assim, centrar quer nos aspectos conceptuais da teoria quer nos seus aspectos metodológicos.

De forma a concretizar estes aspectos, vou-me referir ao trabalho que o grupo de investigação de que sou uma das coordenadoras tem desenvolvido, ao nível quer do discurso regulador quer do discurso instrucional, e em que se dá particular ênfase à educação científica.

Para finalizar, irei fazer uma referência breve às últimas reflexões e direcções para investigação futura feitas por Bernstein.

Aspectos metodológicos

A metodologia de investigação que desenvolvemos está em grande parte baseada em Bernstein (2000) e rejeita quer a análise empírica, sem uma base teórica que lhe esteja subjacente quer a utilização de teoria que não permita a sua transformação com base nos resultados empíricos. Temos vindo a desenvolver uma linguagem externa de descrição em que o teórico e o empírico são vistos de forma dialéctica. Os modelos teóricos, a linguagem de descrição e a análise empírica interactuam transformativamente, de forma a conduzir a uma maior profundidade e precisão. A linguagem externa de descrição, que desenvolvemos, foca-se nas relações sociais que constituem a actividade pedagógica. Pretendemos dar um contributo para alcançar ordem na investigação, nos campos da sociologia da educação e da educação em geral. Acreditamos que a ‘desordem’ existente tem sido parcialmente responsável pela rejeição das abordagens sociológicas por muitos educadores.

A figura 1 mostra, de forma esquemática, as relações entre as componentes da investigação que temos desenvolvido

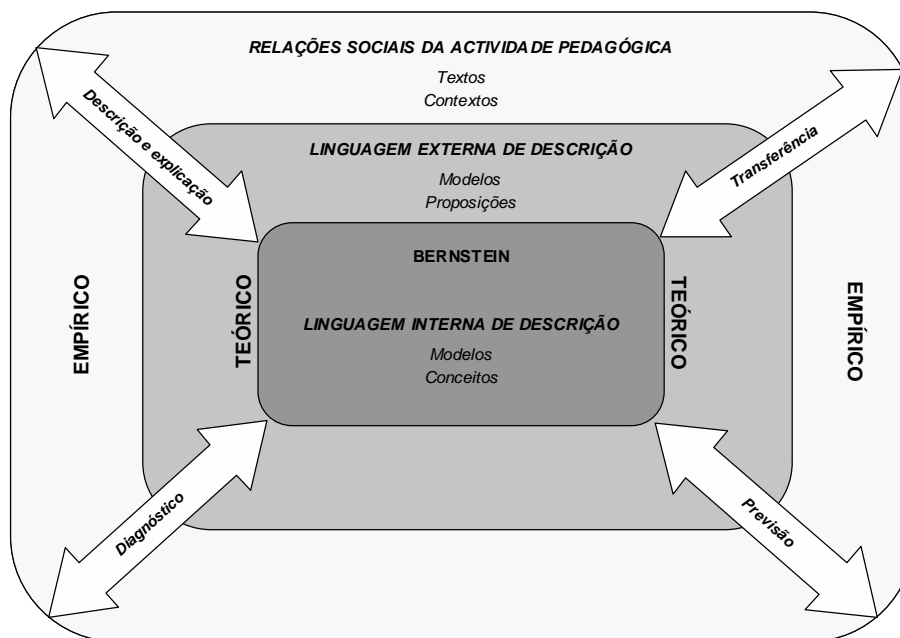


Figura 1 – Metodologia sociológica de investigação (Morais & Neves, 2000).

O modelo compreende os aspectos seguintes:

- A linguagem interna de descrição é constituída por uma teoria ou por um conjunto de teorias (neste caso a teoria de Bernstein) que contêm conceitos e modelos a um nível elevado de abstracção.
- A linguagem externa de descrição é constituída por proposições e modelos derivados da linguagem interna de descrição, agora já com um grau mais elevado de aplicabilidade. É a linguagem externa de descrição que activa a linguagem interna de descrição (Bernstein, 2000).
- As linguagens de descrição interna e externa constituem o nível teórico da metodologia de investigação.
- As relações sociais da actividade pedagógica referem-se aos textos e contextos pedagógicos que constituem o nível empírico da metodologia de investigação.
- As setas, no modelo, pretendem representar a relação dialéctica entre o teórico e o empírico – a linguagem interna de descrição direcciona a linguagem externa de descrição e esta direcciona a estruturação prática da investigação e a análise e interpretação dos resultados. Inversamente, os resultados obtidos aos vários níveis do trabalho empírico conduzem a mudanças da linguagem externa de descrição, de modo a aumentar o seu grau de precisão. Por seu lado, a linguagem externa de descrição, contendo as mudanças originadas pelo empírico, conduz a mudanças da linguagem interna de descrição. Desta forma, os três níveis constituem instrumentos activos e dinâmicos que conduzem a mudanças num processo de real investigação.

Enquanto a investigação quantitativa ortodoxa tem dado ênfase à teoria, a investigação qualitativa ortodoxa tem dado ênfase à prática/ o empírico. Nos seus extremos, estes dois modos de investigação estão separados por forte classificação – a investigação quantitativa atribui um estatuto mais elevado à teoria e a investigação qualitativa atribui um estatuto mais elevado à prática/ o empírico. A relação dialéctica que caracteriza a metodologia de investigação que temos seguido procura enfraquecer esta classificação, considerando que teoria e prática são igualmente importantes para uma boa investigação em educação. Contudo, este processo dialéctico só é possível quando a linguagem interna de descrição está conceptualizada de forma suficientemente forte para conter

poder de diagnóstico, descrição, explicação, transferência e previsão. Este aspecto está também contido no modelo.

A ciência da educação é uma estrutura de conhecimento fundamentalmente horizontal, caracterizada por gramáticas fracas, isto é, uma estrutura de conhecimento caracterizada por linguagens paralelas, produzida por diversos autores e que contém um fraco poder de conceptualização. Este facto não permite às teorias educacionais originar uma linguagem externa de descrição e uma actividade empírica com uma estruturação segura.

Na investigação que realizamos, temos construído linguagens externas de descrição baseadas em linguagens internas de descrição desenvolvidas por autores de campos tão distintos como a psicologia (por exemplo Vygotsky), a epistemologia (por exemplo Popper) e a sociologia (por exemplo Bernstein). Contudo, é a teoria de Bernstein que tem permitido um progresso substancial na nossa investigação, como consequência do poder de diagnóstico, descrição, explicação, transferência e previsão que ela contém.

Desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição

Focando-se nas características distintivas, que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação que é realizada pelo discurso pedagógico, Bernstein (1990) construiu um modelo que procura mostrar as múltiplas e complexas relações que intervêm na produção e reprodução daquele discurso.

O modelo sugere que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos. Por um lado, os princípios dominantes que são transmitidos pelo discurso regulador geral reflectem posições de conflito e não relações estáveis. Por outro lado, há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de compêndios escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de

recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança.

Um aspecto importante da investigação refere-se aos modelos construídos nos vários estudos para analisar os contextos e textos pedagógicos. Estes modelos tornaram possível análises a níveis distintos e em situações diversificadas de aprendizagem e interacção. Os modelos também revelaram o seu potencial para orientar o planeamento de práticas pedagógicas e de interacções e para avaliar os seus resultados. Tal foi possível devido à forte estrutura conceptual e poder explicativo da teoria na qual a investigação se baseia. O poder explicativo da linguagem interna de descrição de Bernstein permitiu utilizar os mesmos conceitos em contextos tão diversos como a família, a escola e a formação de professores de forma a alargar as relações estudadas e a conceptualizar os resultados a um nível mais elevado.

Através do desenvolvimento de uma linguagem de descrição externa construtiva, baseada na relação entre os conceitos de Bernstein e os dados sugeridos pelas análises empíricas, seguiu-se uma metodologia de investigação que tornou evidente o potencial de diagnóstico, de previsão, de descrição, de explicação e de transferência da teoria. Por exemplo, tem sido possível, com base nos conceitos e relações sugeridos pela teoria, prever situações de sucesso ou insucesso escolar com base nas relações de continuidade e descontinuidade entre os discursos e as práticas da família e da escola e ainda com base na relação entre as características da prática pedagógica dos professores e a aquisição das regras de reconhecimento e de realização necessárias à produção de textos instrucionais e reguladores requeridos pela escola; descrever práticas pedagógicas da família e da escola e da formação de professores; explicar razões, associadas à família e à escola, do sucesso ou insucesso de alunos do mesmo e de diferentes grupos sociais, e razões de diferentes orientações de codificação da família no interior dos grupos sociais mais baixos. Tem sido também possível explorar o potencial de transferência da teoria quando, por exemplo, aplicamos aos contextos de análise da aprendizagem familiar e da formação de professores os conceitos e relações utilizados na análise dos contextos de aprendizagem escolar. A linguagem externa de descrição que desenvolvemos tem contribuído para a activação da linguagem interna de Bernstein.

A investigação desenvolvida tem mostrado, no seu conjunto, de que modo as relações específicas de poder e de controlo na sala de aula e na escola conduzem a um acesso diferencial das regras de reconhecimento e de realização que regulam os múltiplos contextos da interacção pedagógica. Estas relações conduzem também a diferenças nas disposições sócio-afectivas.

Uma das conclusões mais importantes da investigação que temos desenvolvido refere-se às práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos alunos, particularmente dos mais desfavorecidos.

Contrariamente ao que é defendido por muitos educadores progressistas (e.g. Montessori and Klein, citados em Bernstein, 1977, p.131), quanto às potencialidades de uma pedagogia totalmente invisível caracterizada por classificações e enquadramentos fracos (como é o caso da escola aberta), os estudos que desenvolvemos até agora mostram que enquanto estas classificações e enquadramentos fracos são uma condição essencial para a aprendizagem ao nível da ritmagem, regras hierárquicas, relações entre conhecimentos (interdisciplinar, intradisciplinar, académico - não académico), relações entre espaços, não o são tanto ao nível da selecção (pelo menos ao macro nível) e, certamente, ao nível dos critérios de avaliação. Os resultados também não apoiam um retorno à educação tradicional de classificações e enquadramentos fortes ou a aceitação das chamadas escolas progressistas. Pelo contrário, sugerem uma *pedagogia mista*, indo muito para além das dicotomias de escola aberta/escola fechada, pedagogias visíveis/pedagogias invisíveis e aprendizagem por descoberta/aprendizagem por recepção, introduzindo uma dimensão de grande rigor na investigação das práticas pedagógicas dos professores.

Consideramos que o modelo do discurso pedagógico de Bernstein (Bernstein, 1990, 1996) permite uma análise sociológica abrangente dos processos e relações que caracterizam o desenvolvimento curricular aos níveis macro e micro. Permite também a exploração da autonomia que é dada aos professores e autores de compêndios escolares, no interior do sistema educacional. Pensamos que quer os professores quer os autores devem estar conscientes de que as potencialidades e limites da sua intervenção pedagógica, em termos de inovação, dependem das recontextualizações que podem ocorrer aos vários níveis do sistema educacional. Os professores não são

necessariamente apenas reprodutores do currículo, eles podem ser também construtores do currículo. Contudo, se pretenderem introduzir inovações, têm que reconhecer o contexto e as possíveis influências que têm que ser tomadas em conta na sua actividade, reflectindo criticamente nos múltiplos caminhos que lhes estão abertos.

Olhando para o futuro

Ao olhar para o futuro, no seu ultimo escrito para o Simpósio *Towards a Sociology of Pedagogy – The Contribution of Basil Bernstein to Research*, que teve lugar em Lisboa em Junho de 2000 (Bernstein, 2001a), e na videoconferência com a qual terminou esse simpósio (2001b), Bernstein faz considerações importantes sobre a análise das tendências educacionais presentes e sobre as linhas de investigação futura.

Considerando o novo modo societal – a sociedade de informação – Bernstein pensa que nos estamos a deslocar para a segunda sociedade totalmente pedagogizada (S.T.P.), na qual o estado fornece os agentes e as universidades, particularmente os departamentos de educação, fornecem os discursos. Nela, o chamado estado fraco da Economia Global é o estado forte, dado que a S.T.P. é dirigida pelo estado, financiada pelo estado, focada no estado e avaliada pelo estado. O estado está a deslocar-se para assegurar que não há espaço ou tempo que não esteja pedagogizado.

O estado está a construir e a distribuir as possibilidades dos novos “conhecimentos” pedagógicos através de uma gama de agências formais e informais. Há um círculo de inflação pedagógica que não cria autonomia quer para os formadores quer para os formandos, já que ambos ficam sujeitos às finalidades estabelecidas pelo estado. Um novo quadro de pedagogos com os seus projectos de investigação, recomendações, novos discursos e legitimações está a ser construído. Isto exige novos modos de formação e uma avalanche de novas revistas apoiam quer a especialização profissional quer a avaliação central. As casas editoras são rápidas a assegurar a disponibilização destes novos discursos profissionais.

Os jovens devem ser posicionados num tempo flexível que se traduz na sua capacidade de serem reposicionados sempre e onde a mudança exterior requeira. A gestão do curto termo, isto é, em que uma capacidade, tarefa, área de trabalho ou outros aspectos sofrem

mudança, desaparecimento ou substituição, em que as experiências de vida não podem ser baseadas em expectativas estáveis de futuro e de localização de cada pessoa nesse futuro, traduz-se paradoxalmente numa socialização na S.T.P., através da aprendizagem ao longo da vida. Ao falar sobre democracia em educação, Bernstein diz que o que se está a fazer é a substituir a palavra democracia pela palavra oportunidade.

Aquilo que não está presente no novo discurso é o silêncio triunfante da voz do discurso pedagógico. Só revelando sistematicamente a voz desse silêncio, podemos de facto tornar esta pedagogia capacitadora e não descapacitadora.

Bernstein afirma que não está contra a pedagogia em si própria, mas está contra a tecnologização da pedagogia, está contra a forma como ela está a ser usada na tentativa de controlar. A sua oposição sobre o que se está a passar é devida ao facto da pedagogia ser simplesmente vista como tecnologia, ao facto de que um grupo de pessoas possa construir um discurso que pretende produzir mudanças nas experiências, conhecimentos e competências individuais, de uma forma bastante mecânica. Esta pedagogia em produção está completamente descontextualizada, a prática de ensino aparece abstraída do contexto na qual é realizada.

A pedagogia tem que ser significativa, não apenas relevante. O desafio da pedagogia é juntar relevância e significância, mas tal só é possível se o discurso regulador que a gera for tornado explícito.

Bernstein considera que a sociologia da pedagogia não indica ou sugere o desenvolvimento conceptual necessário para compreender a cultura discursiva para a qual estamos a ser preparados e opera a um nível muito baixo de abstracção para poder servir como um mediador macro-micro. Olhando para a investigação futura em educação, Bernstein diz:

O que é requerido presentemente é uma descrição sistemática conceptualmente gerada, através da qual os níveis mais baixos das análises passadas possam ser integrados e projectados no largo panorama da mudança contemporânea, imaginária ou real. Recentemente tenho tentado desenvolver o que se poderia chamar de sociologia da transmissão de conhecimentos.

Uma tal sociologia focar-se-ia nos diversos locais, gerando quer apelos de mudança nas formas de conhecimento quer deslocalização e relocalização por novas formas, criando um novo campo de posições de conhecimento, patrocinadores, planificadores e transmissores. (Bernstein, 2001, a)

Referências

- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. Londres: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327-363.
- Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education*. Nova Iorque: Greenwood Press.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, Vol IV: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (rev. edition). Londres: Rowman & Littlefield. (1ª edição 1996, Londres: Taylor and Francis).
- Bernstein, B. (2001a). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels, (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Bernstein, B. (2001b). Video conference with Basil Bernstein. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels, (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Davies, B. (2001). Introduction. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels, (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. In Arnot, M., Apple, M., Beck, J., Davies, B., Edwards, T., Moore, R., Morais, A., Muller, J., Power, S. & Whitty, G. (Eds), *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4) – *Special Issue: Basil Bernstein's Theory of social class, educational codes and social control*. Londres: Carfax Publishing.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels, (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (cap. 8). Nova Iorque: Peter Lang.
- Neves, I. P. & Morais, A. M. (2001). Texts and contexts in educational systems. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels, (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (cap. 9). Nova Iorque: Peter Lang.